

Uhl, Siegfried

Sprache und Argument in der Pädagogik der Grünen

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Pädagogisches Wissen*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 233-250. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 27)



Quellenangabe/ Reference:

Uhl, Siegfried: Sprache und Argument in der Pädagogik der Grünen - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Pädagogisches Wissen*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 233-250 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218754 - DOI: 10.25656/01:21875

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218754>

<https://doi.org/10.25656/01:21875>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Pädagogisches Wissen

Herausgegeben von

Jürgen Oelkers und H.-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1991

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1991 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Satz (DTP): Brigitte Apel, 3109 Wietze
Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41127-8 **Deutsches Institut
für Internationale
Pädagogische Forschung
Bibliothek
Frankfurt**

77/1720

Inhalt

Vorwort	9
 I. Einleitung	
JÜRGEN OELKERS / H.- ELMAR TENORTH Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem	13
 II. Trends und Suchbewegungen der Erziehungswissenschaft	
JOCHEN KADE / CHRISTIAN LÜDERS / WALTER HORNSTEIN Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft	39
DIETER NEUMANN Bemerkungen zur Ablösung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Verdrängt oder überwunden?	67
ELISABETH FLITNER Auf der Suche nach ihrer Praxis – Zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“	93
DIETER LENZEN Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis – Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft	109
 III. Pädagogisches Wissen in professionellen Kontexten	
EWALD TERHART Pädagogisches Wissen – Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens	129
BERND DEWE / FRANK OLAF RADTKE Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik	143

KLAUS HARNEY	
Pädagogik am Ball – Zur Problematik pädagogischer Professionalität im Erwachsenenensport	163
JÜRGEN DIEDERICH	
Pädagogische Rezepte – theoretisch betrachtet	181
KLAUS-PETER HORN	
„Schönggeistiges Zusatzwissen“ oder „Empathie“? Stichworte zum studentischen Umgang mit pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen	193 ✕
 IV. Spielräume der öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens	
JÜRGEN OELKERS	
Topoi der Sorge – Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens	213
SIEGFRIED UHL	
Sprache und Argument in der Pädagogik der Grünen	233 ✕
LOTHAR WIGGER	
Defizite – Exempel der Argumentation. Die Landschulreform und die Wiedereinführung kleiner Grundschulen	251 ✕
KONRAD WÜNSCHE	
Das Wissen im Bild – Zur Ikonographie des Pädagogischen	273
H.-ELMAR TENORTH	
Pattys Trauma – Oder: die offenbaren Geheimnisse der Pädagogik	291 ^{MP}
PETER MENCK	
Die Schulmeister-Kantate von Telemann	307
 V. Argumentationsweisen, Stilfiguren und Einstellungen	
HARM PASCHEN	
Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens	319
PETER VOGEL	
System – Die Antwort der Bildungsphilosophie?	333
ALFRED K. TREML	
Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung	347

GERHARD DE HAAN	
Über Metaphern im pädagogischen Denken	361
HORST RUMPF	
Über die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens – Erörtert an drei Schulbankinschriften und zwei Lehrgesprächen	377
VI. Literaturberichte	
JÜRGEN OELKERS	
Bearbeitung von Erinnerungslast – Erziehungswissen in literarischen Texten	393
DIETLINDE HEDWIG HECKT	
Pädagogisches Wissen in Kinderbüchern	407
CHRISTIAN LÜDERS	
Spurensuche – Ein Literaturbericht zur Verwendungsvorschung	415
Hinweise zu den Autoren	439

Sprache und Argument in der Pädagogik der Grünen

Die Partei „Die Grünen“ wurde vor über einem Jahrzehnt gegründet. Programmatisch und personell sind die GRÜNEN aus der Neuen Linken und vor allem aus den Neuen Sozialen Bewegungen hervorgegangen. Was die meisten Bürger über ihre Ziele wissen, läßt sich in wenigen Stichworten zusammenfassen: Ausstieg aus der Kernkraft, Ökologie und Umweltschutz, Friede und Abrüstung, alternative Formen des Lebens und Arbeitens und feministische Frauenpolitik (vgl. UHL 1989). Weniger bekannt ist, daß die GRÜNEN auch auf vielen anderen Gebieten tiefgreifende Reformen anstreben. Das gilt auch für die Erziehung in der Familie und in den Schulen. Folgerichtig zu Ende gedacht, laufen die Reformpläne der Mehrheit der grünen Pädagogen auf die Abschaffung der Erziehung und des herkömmlichen Schulunterrichts hinaus. Diesem radikalen Vorhaben liegen entwicklungs-, erziehungs- und gesellschaftstheoretische Überzeugungen zugrunde, die ein inhaltlich verhältnismäßig zusammenhängendes Gedankengefüge bilden. Es kann als die Erziehungslehre oder Praktische Pädagogik der GRÜNEN bezeichnet werden. Sie gehört zur Klasse der weltanschaulich geprägten pädagogischen Satzsysteme und steht in wissenschaftstheoretischer Sicht auf einer Stufe mit anderen weltanschaulich-politisch oder religiös orientierten Erziehungslehren (zu den Merkmalen Praktischer Pädagogiken vgl. BREZINKA 1978, S. 236–272).

Die Pädagogik der GRÜNEN hat im Augenblick vor allem eine politische Aufgabe. Sie soll Anhänger für ihre erziehungspolitischen Reformvorstellungen gewinnen. Es wäre jedoch ein Mißverständnis, wenn man die Pädagogik der GRÜNEN nur als eine Sammlung von Texten der politischen Werbung ohne größeren erziehungstheoretischen Gehalt ansehen würde. Sie ist eine ausgearbeitete Erziehungstheorie, die als Richtschnur für die Politik grüner Kultusminister aufgestellt worden ist (vgl. PREUSS-LAUSITZ/ZIMMERMANN 1984, S. 213). Dafür spricht auch ihre große Einheitlichkeit. Die Wahlaussagen und programmatischen Äußerungen zur Erziehungspolitik der GRÜNEN gleichen sich untereinander so sehr, daß sie „alle von *einem* Autor zu stammen scheinen“ (STEINER 1983; meine Hervorhebung). Daher sind die im folgenden zitierten Quellen durchaus repräsentativ für die bei den GRÜNEN herrschenden Auffassungen.

Für ihr erziehungstheoretisches Programm gelten dieselben Qualitätsmaßstäbe wie für andere Satzsysteme aus der Klasse der Praktischen Pädagogik. Es kann wie jedes andere pädagogische Satzsystem wissenschaftlich analysiert werden. Das kann zum Beispiel dadurch geschehen, daß die in ihr enthaltenen Tatsachenbehauptungen anhand empirischen Wissens auf ihre Richtigkeit geprüft werden. Außerdem können der Normgehalt der präskriptiven Sätze und ihre Übereinstimmung mit übergeordneten Wertungsgrundsätzen untersucht werden. Die dritte Möglichkeit ist die Analyse der Sprache, die in der Pädagogik der GRÜNEN verwendet wird. Sie ist keineswegs nur sprachwissenschaftlich interessant. Sie kann auch Aufschluß darüber geben, wie bestimmte Eigentüm-

lichkeiten des Sprachgebrauchs das erziehungstheoretische Denken der GRÜNEN beeinflusst haben. Natürlich lassen sich ihre Ideen zur Familien- und Schulerziehung nicht einfach aus den Merkmalen der Sprache erklären, in der ihre Pädagogik geschrieben ist. Andererseits spricht viel dafür, daß fehlerhafter Sprachgebrauch zu erziehungstheoretischen Unklarheiten und Irrtümern beiträgt. Das kommt in vielen Satzsystemen über die Erziehung vor, nicht nur bei den GRÜNEN. Vieles, was im folgenden gesagt wird, gilt daher sinngemäß auch für andere weltanschaulich oder religiös beeinflusste Erziehungstheorien. Dabei hat die politische Richtung keine große Auswirkung: Bestimmte sprachliche Mängel und gedankliche Mißverständnisse sind über die Grenzen von Parteien, Verbänden und Kirchen hinaus anzutreffen. Allerdings scheinen die grünen Erziehungstheoretiker der „Sprachverführung des Denkens“ (KAINZ 1972) überdurchschnittlich häufig zu erliegen. Es lohnt sich deshalb, die dritte Analysemöglichkeit zu wählen und den Sprachgebrauch in der Pädagogik der GRÜNEN zu untersuchen.

Als erstes werden im folgenden die sprachlichen Quellen der Pädagogik der GRÜNEN beschrieben (1). Dann wird an mehreren Beispielen gezeigt, wie die Sprache das Denken verführen kann (2) und welche Auswirkungen die Sprachverführung des Denkens auf die erziehungstheoretischen Argumente der GRÜNEN hat (3). Zum Schluß wird die Pädagogik der GRÜNEN als pädagogisches Argumentationsgefüge gekennzeichnet, das wegen seiner Unvollständigkeit gedanklich angreifbar ist (4).

Vor Beginn der Analyse muß noch eine Bemerkung gemacht werden. Im folgenden wird viel Kritik am Sprachgebrauch der GRÜNEN geübt. Das darf jedoch nicht über die sprachlichen Verdienste hinwegtäuschen, die sich die GRÜNEN erworben haben. Durch ihre Veröffentlichungen und programmatischen Reden haben sie eine Reihe von Wörtern in die Sprache der Politik einführen helfen, die zur Bezeichnung neuer Ideen dringend erforderlich waren. Beispiele sind „Ökologie“, „Risikoabschätzung“, „Umweltverträglichkeitsprüfung“, „Basisdemokratie“, „Dezentralisierung“ usw. Die GRÜNEN haben auch zahlreiche lustige Wortschöpfungen, Sprachbilder und absichtliche Bildbrüche hervorgebracht. So haben sie zum Beispiel die selbstbewußten Angehörigen der bayerischen Regierungspartei als „Bayathollahs“ (Die GRÜNEN Bayern, Programm zur Landtagswahl 1990, S. 184) und die sozialdemokratische Umweltpolitik im Saarland als „Mogelpackung“ bezeichnet (Wahlprogramm der GRÜNEN Saar 1990, S. 3). Die niedersächsischen GRÜNEN machten ihre Ablehnung der deutschen Einheit mit einer leicht verfremdeten Wendung deutlich, die jedem Fernsprechteilnehmer bekannt ist: „Art. 23 GG – Kein Anschluß unter dieser Nummer“ (Die GRÜNEN, Landesverband Niedersachsen, Art. 23 GG). Selbst wenn man die Vergleiche und Anspielungen der GRÜNEN unpassend findet, muß man ihre sprachliche und gedankliche Originalität anerkennen. Deshalb wird die satirische Begabung von manchen sprachgewandten grünen Spitzenpolitikern auch in solchen Zeitungen gelobt, die den GRÜNEN ansonsten eher fernstehen (vgl. z.B. BUSCHE 1987).

1. Die sprachlichen Quellen der Pädagogik der GRÜNEN

Die Erziehungslehre der GRÜNEN ist von ihren Anhängern nirgendwo systematisch und vollständig zusammengefaßt worden. Ihre erziehungstheoretischen Ansichten sind in einer gewaltigen Zahl von Wahlprogrammen, Reden, Mitgliederzeitungen, Rundbriefen, Aufsatzsammlungen, Diskussions- und Positionspapieren, Pressemitteilungen, Broschü-

ren und Faltblättern verstreut. Alle diese Texte sind nicht nur zu dem Zweck geschrieben worden, die Pädagogik der GRÜNEN sachlich und nüchtern darzustellen. Sie sollen auch um Zustimmung für ihre erziehungs- und schulpolitischen Reformpläne werben. Aus diesem Grund hat die Sprache, die in der Pädagogik der GRÜNEN benutzt wird, viele Merkmale mit der *Sprache der politischen Werbung* gemeinsam. Wie die Sprache der Politik enthält sie Schlag- und Reizwörter von hohem Gefühlswert, empirische und normative Leerformeln, eingängige Wendungen, Stereotype und als Aussagesätze getarnte Werturteile (vgl. UHL 1988). Die meisten Argumentationsfiguren der politischen Redekunst, die seit alters her zur Abwertung des Gegners und zur Aufwertung der eigenen Partei eingesetzt werden (als Übersicht ZIMMERMANN 1972, S. 161f.), kommen auch in der Pädagogik der GRÜNEN vor.

Die zweite Quelle, die den Sprachgebrauch in der Pädagogik der GRÜNEN beeinflusst hat, ist die *Sprache der Sozialwissenschaften*. Sie ist wegen ihrer Schwächen oft kritisiert worden. Über das sozialwissenschaftliche Schrifttum und seine Verfasser hat zum Beispiel ANDRESKI (1977, S. 11) ein deutliches Urteil gesprochen. Er meint, „daß die Flut an Publikationen nicht nur pompösen Bluff in Hülle und Fülle und eine erschreckende Armut an neuen Ideen enthüllt, sondern sogar die alten und wertvollen Einsichten ... werden in einem Strudel von Worten ... ertränkt. Prätentöse und nebulose Weitschweifigkeit, unendliche Wiederholung von Platitüden und versteckter Propaganda sind an der Tagesordnung, während mindestens 95 % der Forschung die Suche nach Dingen darstellt, die schon vor langer Zeit und seitdem viele Male gefunden wurden.“ Auch POPPER (1984) hat sich gegen die großen, aber leeren Worte, die Phrasendrescherei und den Jargon bestimmter sozialwissenschaftlicher Schulen gewandt. Ein drittes Beispiel ist HENSCHIED (1986, S. 97-102), der sich in einer beißenden Satire über die geistigen Modetorheiten und die angeberischen „Pretiosvokabeln“ in den Sozialwissenschaften lustig gemacht hat.

Diese verallgemeinernden Urteile sind scharf und ein wenig übertrieben. In den Sozialwissenschaften gibt es viele inhaltlich und sprachlich hervorragende Werke. Es ist aber nicht zu leugnen, daß sie eine gewisse Berechtigung haben. Dafür gibt es auch eine empirische Bestätigung. CLAUDIA ALISCH (1987) hat 226 Aufsätze aus zwei musikpädagogischen Fachzeitschriften sprachkritisch untersucht und ist zu folgendem Ergebnis gekommen: In vielen Arbeiten werden grammatische und logische Fehler gemacht. Selbst grundlegende Fachausdrücke sind vage und mehrdeutig. Ohne Rücksicht auf den Zusammenhang verteilen manche Autoren wohlklingende Allerweltsadjektive über den Text (z.B. „sozial“, „emotional“, „musikalisch“, „klanglich“ usw.). Zahlreiche Aufsätze fallen durch Trockenheit, Abstraktionsneigung und die Vorliebe für behördensprachliche Wendungen auf. Auch der „prätentöse Sprachstil“ ist weit verbreitet. Er ist durch ausgefallene Fremdwörter, unnötig schwierigen Satzbau und sprachliche Überheblichkeit gekennzeichnet. CLAUDIA ALISCHS Einschätzung ist ernüchternd, aber zutreffend: Der unpräzise Sprachgebrauch ist häufig das Ergebnis unpräzisen Denkens. Der fehlerhafte, oft inhaltsarme Imponierjargon behindert die innerfachliche Verständigung und die wissenschaftliche Arbeit. Er dient in vielen Fällen mehr der Selbstdarstellung der Autoren als der Weitergabe solider fachlicher Erkenntnisse. Der mangelhafte Sprachgebrauch in einem erheblichen Teil der sozialwissenschaftlichen Literatur und die gedanklichen Fehler, die er begünstigt, werden also zu Recht beanstandet (vgl. BREZINKA 1989, S. 101). Sie haben ihre Spuren auch im erziehungstheoretischen Gedankengut der GRÜNEN hinterlassen.

Eine weitere sprachliche Quelle der Pädagogik der GRÜNEN hat keinen eingeführten Namen. In Anlehnung an ZIMMER (1986, S. 130) kann man sie den *links-alternativen Jar-*

gon der Eigentlichkeit nennen. Dieser Sprachstil ist in den sechziger Jahren aus der Philosophie der Frankfurter Schule, der Psychoanalyse und dem unorthodoxen Marxismus hervorgegangen und weit über die Studentenbewegung hinaus gebräuchlich geworden (vgl. BERGSDORF 1978, S. 103-122). In den siebziger Jahren wurde er durch den Wortschatz der Neuen Sozialen Bewegungen und den unkonventionellen Sprachgebrauch der Jugend- und der Alternativkultur ergänzt (vgl. KUHN 1983). Wie der einstige „Jargon der Eigentlichkeit“ der verblässenden bildungsbürgerlichen Kultur (vgl. ADORNO 1965, bes. S. 9-12 und 18f.) verfügt auch der links-alternative Jargon über eine „bescheidene Anzahl signalhaft einschnappender Wörter“. Beispiele sind „alternativ“, „Anspruch“, „autonom“, „basisdemokratisch“, „Dezentralisierung“, „Emanzipation“, „kritisch“, „mündig“, „ökologisch“, „Utopie“ und „Widerstand“ (vgl. auch Klasse, Körper, Kopfarbeit 1983). In vielen Fällen dienen diese Wörter nicht der Übermittlung eines Gedankens, sondern der Erzeugung einer progressiven Aura. Sie geben das Gefühl, weltanschaulich und moralisch auf der richtigen Seite zu stehen.

Die vierte sprachliche Quelle für die Pädagogik der GRÜNEN ist die *Sprache der Psycho-Szene und der „Neuen Innerlichkeit“*. Seit Mitte der siebziger Jahre ist unter vielen Intellektuellen die Geringschätzung von Wissenschaft und Vernunft in Mode gekommen. Sie seien „durch die heutige Krise unheilbar kompromittiert“, das mit ihrer Hilfe errichtete „System“ „todgeweiht“. Ein Ausweg sei nur dadurch möglich, daß an die Stelle der kalten Rationalität die „Intuition“ und das „vernunfttranszendente“ Gefühl treten (die Zitate im Anschluß an MEYER 1989, S. 278). Mit dem rationalitätskritischen „Betroffenheitsmythos“ und der Hochschätzung des „aus dem Bauch“ kommenden Gefühls in der Beurteilung politischer Sachverhalte (vgl. BÖHR 1988, S. 13f.) blühten gleichzeitig die *New-Age-Bewegung* und ein bunter Markt von Psychotherapien und Selbsterfahrungsgruppen auf. In ihrem Umkreis ist ein weicher, psychologisierender Jargon entstanden. Er ist leicht an Wörtern wie „authentisch“, „Bedürfnis“, „Beziehung(sprobleme)“, „(sich) einbringen“, „sich einlassen (auf eine Person oder Situation)“, „kreativ“, „Selbstbestimmung“, „Selbstverwirklichung“, „(sich) sensibilisieren“, „spontan“, „(sich) transparent machen“, „verinnerlichen“, „verletzlich“, „verwundbar“, „Wut und Trauer“ usw. zu erkennen (vgl. HENSCHIED/LIEROW/MALETZKE/POTH 1985).

Die Sprachen der politischen Werbung, der Sozialwissenschaften, der linksalternativen Weltanschauungsgruppen und der Psycho-Szene fließen bei den GRÜNEN ineinander. Das läßt sich an einem kurzen, für die Pädagogik der GRÜNEN nicht ungewöhnlichen Beispiel zeigen. Es stammt aus einem längeren Abschnitt, in dem die Einführung des Schulfachs Sexualkunde verlangt wird.

„Dabei (im Sexualkunde-Unterricht) darf es nicht um eine Reduzierung von Sexualität auf ihre biologischen Abläufe gehen, sondern der Unterricht muß auf eine emanzipatorische und herrschaftsfreie Erfahrbarkeit von Sexualität abzielen. Das schließt ein, daß Frauen nicht als Sexualobjekt, sondern als mit eigenem Willen ausgestattete, orgasmusfähige, eigene Bedürfnisse habende Subjekte Eingang in den Unterricht finden“ (Die GRÜNEN Nordrhein-Westfalen, Programm zur Landtagswahl 1990, S. 134).

Der Text ist trotz des großen sprachlichen Aufwands inhaltsarm. Er sagt nicht mehr als das Folgende: Der Unterricht soll sich nicht auf die Belehrung über die körperlichen Vorgänge beschränken, sondern auch die Fähigkeit zur unverkrampften Ausübung der Sexualität fördern. Außerdem soll gezeigt werden, daß Frauen einen eigenen Willen und eigene Wünsche haben und zum sexuellen Höhepunkt fähig sind. Das ist alles. Der Rest

des Texts besteht aus psychologisierender feministischer Schlagwortmusik ohne Inhalt. Was zum Beispiel mit der „emanzipatorischen und herrschaftsfreien Erfahrbarkeit von Sexualität“ als Erziehungsziel gemeint sein könnte, kann man nur raten. Dennoch lassen sich viele fortschrittlich denkende Menschen von solchen Wendungen beeindrucken. In Verbindung mit den Anerkennung und Zustimmung nahelegenden Wörtern „eigene Bedürfnisse“ und „orgasmusfähig“ schaffen sie eine progressive Aura, die über die Dürftigkeit der Aussage hinwegtäuscht.

Damit soll selbstverständlich nicht behauptet werden, daß das erziehungstheoretische Denken der GRÜNEN im gesamten inhaltsarm wäre. Das Beispiel soll nur zeigen, daß die vier sprachlichen Quellen eine nachteilige Wirkung auf die Pädagogik der GRÜNEN haben. Sie ist in weiten Teilen in einer Sprache abgefaßt, die dem achtungheischenden „pädagogischen Kauderwelsch“ der Neuen Linken (zur Kritik BREZINKA 1981, S. 101-105) und dem psychoanalytisch und lebensphilosophisch inspirierten „neo-rousseauistischen“ Sprachstil der Alternativpädagogik (vgl. REBOUL 1984, S. 20-27 und 161) gleicht. Auch in der Pädagogik der GRÜNEN gehen die Mängel des Sprachgebrauchs mit gedanklichen Mängeln einher.

2. Die Verführung des Denkens durch die Sprache

Es gibt viele Möglichkeiten, wie die Sprache das Denken täuschen kann. Auch in Erziehungstheorien gehen Irrtümer in vielen Fällen zu Lasten des undisziplinierten Sprachgebrauchs. Die wichtigsten Fehlerquellen sind die unbedachte Verwendung von Schlagwörtern und eingängigen Wendungen, der Gebrauch von Stereotypen, das durch die Sprache nahegelegte Richtig-Falsch-Denken und unangebrachte Metaphern und bildhafte Vergleiche.

Ein *Schlagwort* ist ein „Ausdruck oder ein Wortkomplex ..., der einen Sachverhalt in formelhafter, gefühlsbetonter und verschwommener Vereinfachung kennzeichnet“ (BREZINKA 1990, S. 19). Schlagwörter dienen dazu, ganze Programme in einem einzigen Wort zusammenzufassen. Sie vereinfachen schwierige Zusammenhänge, indem sie ihre typischen Merkmale hervorheben. Abstrakte Sachverhalte werden anschaulich gemacht und unterschiedliche Meinungen in einfachen Gegensatzpaaren ausgedrückt (vgl. DIECKMANN 1969, S. 101-106). Schlagwörter haben einen positiven oder negativen Gefühlswert. Weitgehend unabhängig vom Zusammenhang, in dem sie geäußert werden, rufen sie angenehme oder Unlustgefühle hervor.

Schlagwörter kommen in vielen pädagogischen Veröffentlichungen vor. Es gibt sogar Erziehungstheorien, die als Systeme von pädagogischen Schlagwörtern und Unter-Schlagwörtern angesehen werden können (vgl. KOMISAR/McCLELLAN 1965, S. 206-212). Dafür gibt es drei Gründe. Erstens ist das Wissen über Gesetzmäßigkeiten in der Erziehung, über die Wirksamkeit von Erziehungsmitteln und die psychischen Vorgänge im Edukanden gering. Es liegt daher nahe, daß das geringe Wissen durch Schlagwörter überspielt wird. Zweitens sind in Erziehungstheorien, die in die Klasse der Praktischen Pädagogik gehören, sowohl deskriptive als auch normative Elemente enthalten (vgl. BEST 1965). Die präskriptiven Bestandteile werden häufig nicht näher erläutert, sondern in abkürzenden Schlagwörtern zusammengefaßt. Drittens ist jede Erziehung auf etwas Wertvolles gerichtet (vgl. BREZINKA 1990a). Den angestrebten Erziehungszielen, den Erziehungsmitteln und der Tätigkeit des Erziehers wird von vielen Menschen – manchmal zu

Unrecht – Wert zugeschrieben. Auch dazu werden gern anspruchsvolle Schlagwörter benutzt. So ist es zu erklären, warum Schlagwörter in Texten über die Erziehung häufig sind. Pädagogische Schlagwörter sind trotz ihrer Mängel nicht von vornherein abzulehnen. Sie können zum Beispiel sehr nützlich sein, wenn sie den Lernwillen des Edukanden und die Erfolgszuversicht des Erziehers stärken. Sie können aber auch schaden, wenn sie zu inhaltsarmer Wortmusik oder zu weltfremden Annahmen über die Erziehung führen.

Auch die Pädagogik der GRÜNEN ist in weiten Teilen ein Gefüge von Schlagwörtern (vgl. UHL 1990a). Sie enthält viele nahezu inhaltsleere Sätze. Dafür ein Beispiel. Das „Grundprinzip“ der Erziehung beschreibt ein schulpolitischer Arbeitskreis der GRÜNEN so: „Die hoffnung auf eine lebenswerte welt, auf individuelles glück, auf frieden, gerechtigkeit und demokratie, auf ein dauerhaftes gleichgewicht von mensch und natur soll grundprinzip aller erziehung und ausbildung sein“ (JÜRGENS-PIEPER/PIEPER/TATZ 1986, S. 8). Dieser Satz klingt wegen der in ihm aneinandergereihten Schlagwörter richtig und bedeutungsvoll. In Wirklichkeit ist nicht einmal klar, ob er Erziehungsziele für Edukanden, die zum Erziehen nötige Einstellung des Erziehers oder ein Gesellschaftsideal beschreibt. Solche Sätze sind wohltonende Proklamationen des guten Willens und als solche sinnvoll. Für die praktische Anwendbarkeit einer Erziehungstheorie sind sie bedeutungslos.

Die vagen und interpretationsbedürftigen Schlagwörter fordern natürlich zu theoretischen Mißverständnissen heraus (vgl. allgemein auch PRIESEMANN 1971, S. 7f.). Mit unklaren Begriffen kann man nicht klar denken. Außerdem begünstigen Schlagwörter die Vorstellung, daß zu jedem Wort auch der entsprechende Gegenstand oder Sachverhalt vorhanden sein müsse (vgl. DIECKMANN 1964, S. 165). Das braucht aber nicht so zu sein. Einige Schlagwörter sind reine Phantasiegebilde ohne erkennbaren Bezug zur Wirklichkeit. Auch in der Pädagogik der GRÜNEN kommen an zentralen Stellen solche Phantasiegebilde vor. Beispiele sind die angestrebten „herrschaftsfreien Formen der kritischen Auseinandersetzung über den pädagogischen Alltag“ zwischen dem Lehrer und seinen Schülern (Die GRÜNEN Baden-Württemberg, Landesarbeitskreis Schule 1986, S. 42), die von Erwachsenen ungestörte „selbstregulierte“ „Autonomie der Schülergruppe“ und die „Integration“ ausnahmslos aller Kinder in derselben Schulklasse (vgl. Die GRÜNEN Niedersachsen 1986). Auch einige grüne Schultheoretiker räumen ein, daß diese Vorstellungen utopisch sind. Obwohl utopische erziehungspolitische Zielsetzungen nie völlig verwirklicht werden können, sind sie nicht von vornherein abzulehnen. Sie können einen wichtigen Beitrag zur moralischen Orientierung leisten und den Einsatzwillen der Erzieher stärken. Allerdings besteht immer die Gefahr, daß der utopische Charakter pädagogischer Phantasiegebilde von ihren Anhängern nicht mehr erkannt wird und Illusionen über die erzieherischen Möglichkeiten entstehen.

Pädagogische Schlagwörter haben noch einen weiteren Nachteil, der falsche Annahmen begünstigt. Sie werden im Lauf der Zeit immer weniger als vereinfachende Kurzbezeichnungen für komplizierte erziehungstheoretische Gedankengebäude gesehen. Je verbreiteter sie sind, desto mehr gerät der theoretische Zusammenhang in Vergessenheit. Das Schlagwort wird wörtlich und damit in der Regel übertreibend ausgelegt (vgl. SCHEFFLER 1971, S. 56f.). Welche Folgen dieses Mißverständnis hat, läßt sich an dem alternativpädagogischen Grundsatz der „Selbstregulierung“ zeigen. Obwohl das nicht unbedingt gemeint war, haben ihn zahlreiche Alternativschulanhänger irrtümlich als Aufforderung zum schrankenlosen Laissez-faire gedeutet (vgl. ILIEN 1986, S. 134f.) und entsprechend gehandelt.

Die Pädagogik der GRÜNEN enthält neben mißverständlichen Schlagwörtern auch

viele *Stereotype*. Unter einem Stereotyp versteht man ein eingebürgertes Vorurteil, mit dem feste Vorstellungs- und Bewertungsklischees verbunden sind. Es besteht aus der einseitigen Beschreibung eines Phänomens und aus einem feststehenden Werturteil. Das Stereotyp täuscht das Denken, indem es ihm eingeschliffene sprachliche Wendungen und die dazugehörigen Bewertungen aufdrängt. In ungünstigen Fällen kann dadurch die Wahrnehmung der Wirklichkeit in einen vorgefertigten Rahmen gepreßt werden, der nur schwer zu überwinden ist. Als Beispiel für ein erziehungstheoretisches Stereotyp kann die Einschätzung der „heutigen Schule“ dienen, die die Programmatik der GRÜNEN unangefochten beherrscht: „Schule bietet heute Notendruck, Konkurrenz, Duckmäusertum, Schulstreß, Lernunwilligkeit, Angst vor dem Versagen und Auswirkungen bis zum Selbstmord, überfüllte Schulklassen und Unterrichtsausfall bei gleichzeitiger Lehrerarbeitslosigkeit“ (Die GRÜNEN o.J., Bundesprogramm, S. 40). Diese Sichtweise läßt die grünen Schultheoretiker nur die schlechten Seiten der Schulen sehen. Daß sie auch Vorzüge haben, wird nicht wahrgenommen. Die stereotype Bewertung der Schulen als durch und durch schlecht hat zur Folge, daß als Programm nur noch die völlige Beseitigung des herkömmlichen Schulwesens möglich ist. Das Stereotyp verstärkt so den unbedachten aktivistischen Reformeifer, dem auch die guten Seiten der Schulen zum Opfer fallen könnten.

Im Alltagsdenken herrscht die *Neigung, in Gegensatzpaaren zu denken* (vgl. GRÜNERT 1974, S. 22f.). Der Mensch nimmt dauernd Phänomene wahr. Gleichzeitig bewertet er sie unwillkürlich. Für diese spontane Bewertung verwendet er einfache Einteilungen: Richtig-Falsch, Gut-Böse, Schön-Häßlich, Erstrebenswert-Verabscheuungswürdig. Die Sprache unterstützt diesen Vorgang. Mit zahlreichen Wörtern läßt sich ein Sachverhalt bezeichnen und zugleich ein Werturteil über diesen Sachverhalt ausdrücken. Beim Denken in Gegensatzpaaren werden Wörter, die ein zustimmendes Werturteil über die bezeichnete Sache erkennen lassen, Wörtern mit ablehnender Nebenbedeutung gegenübergestellt. Ein berühmtes Beispiel ist die Wahlkampflosung „Freiheit oder Sozialismus“ (vgl. RICHTER 1976). In der schulpolitischen Programmatik der GRÜNEN heißen die Gegensatzpaare zum Beispiel „Entfaltungsraum statt Lernfabrik“ (QUIS 1990), „ganzheitliches Denken anstelle von Fachidiotentum“ (Die GRÜNEN Baden-Württemberg 1984, S. 75) und „freie, offene Form des Lernens“ statt „pedantisch-kleinkariierter Zerstückelung des Schulvormittags“ (Die GRÜNEN Hamburg 1986, S. 2). Das Denken in Gegensatzpaaren begünstigt eine psychologisch verständliche, aber unzutreffende Annahme: Daß es nämlich kein Sowohl-als-Auch zwischen beiden Möglichkeiten gibt, sondern nur ein striktes Entweder-Oder. Die grünen Schultheoretiker sehen sich deshalb dauernd vor die Wahl zwischen zwei Dingen gestellt, die sich gegenseitig auszuschließen scheinen: Erziehung oder freie Entfaltung des Schülers, geordneter Fachunterricht oder offenes Projektlernen, ganzheitliches Denken oder Wissenserwerb. Die Radikalität der Pädagogik der GRÜNEN, die sich in der völligen Ablehnung der herkömmlichen Erziehung in der Familie und den Schulen und in der einseitigen Bevorzugung unkonventioneller Erziehungsformen zeigt, geht nicht zuletzt auf die vermeintliche Unausweichlichkeit zurück, einen der beiden Pole eines Gegensatzpaares wählen zu müssen.

Auch der Gebrauch von *Metaphern* kann zu Mißverständnissen und Irrtümern in Erziehungstheorien führen. Eine Metapher ist ein bildhafter Vergleich. Sie stellt eine Beziehung der Ähnlichkeit zwischen Dingen her, die an sich nichts miteinander zu tun haben. In Theorien sind Metaphern dann nützlich, wenn sie Phänomene veranschaulichen helfen, die der Beobachtung und Beschreibung ansonsten unzugänglich sind (vgl. KÜNZLI

1985). In manchen Fällen lassen sich ganze Theorien und Programme für das Handeln in einer einzigen Metapher wiedergeben (vgl. GOBBO 1990, bes. S. 92f.). Deshalb sind sie in Psychologie und Pädagogik häufig anzutreffen. Dort haben sie aber auch viel Schaden verursacht. Metaphern begünstigen den Trugschluß, daß man mit dem bildhaften Vergleich eine angemessene Kennzeichnung der Merkmale des Phänomens gewonnen hat. Von nachlässigen Benutzern wird das Bild wörtlich gedeutet und als zuverlässige Tatsachenbeschreibung aufgefaßt (vgl. SCHEUERL 1959, S. 212). Die unangebrachten Vergleiche verleiten dann zu Denkfehlern und ungerechtfertigten Handlungsempfehlungen, die bei größerer Zurückhaltung im Gebrauch von Sprachbildern hätten vermieden werden können.

Im erziehungstheoretischen Denken der GRÜNEN kommen an zentralen Stellen Metaphern vor. Das wichtigste Beispiel ist das Bild von der „Entfaltung“ der Persönlichkeit, der „freien Entwicklung“ der „menschlichen Natur“ und der „Selbstverwirklichung“ des Menschen (vgl. FRANZKE/MUTSCHELLER/HORST/BOTZUM 1987, S. 30). In diesem Bild ist eine Entwicklungstheorie zusammengefaßt, die in der Fachliteratur unter den Namen persönlichkeits-theoretischer Nativismus und Evolutionismus behandelt wird. Sie besagt, daß die menschliche „Persönlichkeit durch ‚Entwicklung‘ (...) oder ‚Entfaltung‘ von angeborenen (...) Anlagen entsteht, in denen ihre Eigenschaften keimhaft (...) bereits vorhanden sind“ (zur Kritik BREZINKA 1987, S. 71). Damit ist die Annahme verknüpft, daß diese natürlichen Anlagen zu moralisch wertvollen Eigenschaften heranreifen. So heißt es in einem Vortrag beim zweiten schulpolitischen Kongreß der bayerischen GRÜNEN, daß die „ursprüngliche und in die Zukunft weisende Idee des Menschen ... im Kind, im jugendlichen Menschen keimhaft verborgen“ sei. Wenn sich der „zukünftige neue Mensch“ von klein auf ungestört entfalten könne, dann trüge er seine „eigenständigen Moralvorstellungen und Ideen in die Gesellschaft hinein und impulsirt so die kulturelle Entwicklung“ (MÜLLER 1983, S. 21f.).

Es braucht nicht weiter erläutert zu werden, daß die Metapher von der „freien Entwicklung und Entfaltung der menschlichen Natur“ dem komplizierten Vorgang des Werdens der Persönlichkeit nicht gerecht wird (zur Kritik BERNHARD 1989, S. 60). In diesem Zusammenhang ist aber interessant, welche Wirkung sie auf die grünen Pädagogen hat. Der bildhafte Vergleich mit dem Samenkorn bestärkt die Überzeugung, daß jeder Eingriff in das Werden der Persönlichkeit, jeder Lenkungsversuch, jeder Erziehungsakt der natürlichen „Entfaltung“ der angeborenen Anlagen abträglich sei. Die Erziehung bewirke immer eine Verschlechterung. Jede Form von Erziehung sei ein Unglück für das ihr ausgesetzte Kind, weil sie seine bestmögliche „Entwicklung“ beeinträchtigt. Dieser Gedankengang läßt nur eine Schlußfolgerung zu: die Forderung, die Erziehung abzuschaffen (vgl. z.B. Die GRÜNEN Nordrhein-Westfalen, Landesarbeitsgemeinschaft Schule 1983, S. 1). Die unangebrachte Metapher und die mit ihr verbundene Entwicklungstheorie führen so zu radikalen erziehungspolitischen Reformplänen, die sowohl unter empirischen als auch unter normativen Gesichtspunkten problematisch sind (vgl. UHL 1990, S. 65-71).

Wie die genannten Beispiele zeigen, trägt der undisziplinierte Sprachgebrauch in der Pädagogik der GRÜNEN zu Inhaltsarmut und Mißverständlichkeit, zu unklaren Vorstellungen und Irrtümern bei. Das kommt natürlich auch in vielen anderen Satzsystemen über die Erziehung vor. Trotzdem sind diese Mängel weder unvermeidlich noch für den Wert einer Erziehungstheorie bedeutungslos. Im Gegenteil: Im Zusammenspiel mit bestimmten anderen Eigenarten des alternativen Denkens wirken sie sich nachteilig auf die Qualität der pädagogischen Argumente der GRÜNEN aus.

3. Die Entstehung fehlerhafter Argumente

Die Überzeugungskraft der erziehungstheoretischen Argumente der GRÜNEN wird durch eine Reihe von Denkfehlern gemindert. Sie sind weit über die GRÜNEN hinaus verbreitet. Deshalb ist ihre Beschreibung nicht nur für die Analyse der Pädagogik der GRÜNEN, sondern auch für die Kritik des erziehungstheoretischen Denkens insgesamt von Bedeutung.

Eine Schwäche in der Pädagogik der GRÜNEN ist ihre *einseitig negative Schilderung der Gegenwart*. Ein gutes Beispiel ist die Einstellung, die die GRÜNEN zur herkömmlichen Schulerziehung haben. Die grünen Schulprogrammatiker zeichnen ein düsteres Bild des heutigen Schulwesens. In ihren Augen gibt es beinahe nichts, was nicht schlecht, für die Schüler schädlich oder moralisch verdammenswert wäre. Weder die Ziele der Schulerziehung noch die Lehrstoffe, weder die Gestaltung des Unterrichts noch Schulorganisation und Schulverwaltung bleiben von der Kritik ausgeschlossen.

Bei nüchterner Betrachtung ist die Schulkritik der GRÜNEN trotz ihrer Heftigkeit teilweise berechtigt. Niemand kann bestreiten, daß die grünen Schulprogrammatiker einige Schwächen des herkömmlichen Schulwesens klar erkannt haben. Man kann einiges von ihnen lernen, was bei einer künftigen Schulreform berücksichtigt werden sollte. Andererseits verliert die allumfassende Schulkritik der GRÜNEN dadurch an Wert, daß sie der „gegenwärtig herrschenden Ideologie der Intellektuellen von der Schlechtigkeit unserer Welt“ (vgl. POPPER 1986, S. 192 und 197f.) verhaftet ist. Das Stereotyp bestimmt ihre Weltsicht. Die GRÜNEN können deswegen nicht die Vorzüge und Mängel gegeneinander abwägen, sondern das Bestehende nur in Bausch und Bogen verdammen. Daß diese Einstellung die vernünftige Umgestaltung des Schulwesens erschwert, ist offensichtlich.

Die Schulkritik ist bei den GRÜNEN oft zum Selbstzweck geworden. Das hängt weniger damit zusammen, daß das Kritisieren viel leichter ist als der Entwurf von Plänen zur Neuordnung des Schulwesens. Der Hauptgrund ist ein Denkfehler, der oft begangen wird. Bei einigen Philosophen und Pädagogen zeigt er sich in dem Glauben, daß mit der lückenlosen verbalen „Negation der bestehenden Verhältnisse“ schon der wichtigste Schritt zu ihrer Überwindung getan sei (vgl. BUROW 1978, S. 22-24, 30f. und 148-150). Er lebt bei den GRÜNEN weiter: „Auf (...) Parteitag kann der des Beifalls ziemlich sicher sein, der in radikalen Worten das System für alles Schlechte verantwortlich macht und den Zuhörern das Gefühl vermittelt, die entschiedene Anklage sei sozusagen auch schon die Antwort, die Alternative“ (THOMAS SCHMID in der „Tageszeitung“ (taz) vom 19. Januar 1985; zit. nach Die-GRÜNEN-Dokumentation 1987, S. 14).

Die tiefgreifende Schulkritik der GRÜNEN bringt im Zusammenspiel mit dem Denken in Gegensatzpaaren ein schulpolitisches Argument hervor, das im wesentlichen aus der *programmatischen Umkehrung des gegenwärtigen Zustands* besteht. Diese nicht unverständliche, aber fehlerhafte Denkweise hat ZEIDLER (1985, S. 21) vor über sechzig Jahren mit Blick auf einige Reformpädagogen der Weimarer Republik wie folgt gekennzeichnet: Radikale Schulreformer neigen zu der Meinung, sie hielten „in dem Bekenntnis der ideellen Umkehr ein Allerweltsrezept für die tägliche Praxis in der Hand“. Das Werk der Umgestaltung des Schulwesens ist nach dieser Auffassung schon damit getan, daß man „die alte Schule ... mit dem entgegengesetzten Vorzeichen versieht“: „früher Zwang, heute Freiheit; früher der Absolutismus des Lehrers, heute das Selbstbestimmungsrecht der Schüler; früher vorbedachte Regelung aller Einzelheiten durch von außen festgesetzte Pläne und Vorschriften, heute restlose Ungebundenheit und die Herrschaft des Augen-

blicks“. ZEIDLER fährt fort: „Heute wissen wir: das ist oberflächlich gesehen, und es ist unmöglich, die Schule auf eine so einfache Formel zu bringen.“

In der Pädagogik der GRÜNEN geschieht das jedoch oft. Wie viele neue erziehungspolitische Strömungen (vgl. allgemein DEWEY 1974, S. 248-251) erliegen die GRÜNEN der Gefahr, ihre Reformpläne aus der bloßen Umkehrung der herkömmlichen Erziehungstheorien und nicht durch eigene theoretische Anstrengung zu gewinnen. Deshalb sind ihre Handlungsanweisungen für die reformierte Schulerziehung auch verdächtig einfach: Man braucht nur das genaue Gegenteil von dem zu tun, was bisher üblich war. Dann würden sich die Verhältnisse von selbst bessern.

Die grünen Schultheoretiker haben wie zahlreiche andere Intellektuelle, die über die Erziehung nachdenken, eine „Vorliebe für *Nonkonformes*“ (vgl. allgemein TENORTH 1985, S. 148) und für radikale Ideen. Die Erziehungstheorie der Alternativschulbewegung kommt dieser Vorliebe entgegen. Es ist deshalb nicht verwunderlich, daß die Schultheorie der GRÜNEN im großen und ganzen eine Wiederholung der Alternativschultheorie ist. Auch das Beiwort „Alternativ-“ hat angesichts der Hochschätzung der GRÜNEN für alles Alternative eine gewisse Rolle gespielt.

Die grünen Pädagogen haben mit der Alternativschultheorie auch die „pseudo-radikale Wahrnehmungs- und Denkstruktur“ ihrer Anhänger (vgl. REISSMANN 1985, S. 130-160) übernommen. Sie verführt zu dem *maximalistischen Denkschema*, das sich auch bei der übertreibenden Auslegung pädagogischer Schlagwörter zeigt: Ein an sich bedenkenswerter Vorschlag zur Umgestaltung des Schulunterrichts wird so auf die Spitze getrieben, daß seine Anwendung groteske und den ursprünglichen Absichten völlig zuwiderlaufende Auswirkungen hat. Durch diese Überspitzung werden viele gute Ideen und Argumente in der Pädagogik der GRÜNEN entwertet. Sie werden der theoretischen Radikalität und dem Hang zu einfachen Lösungen geopfert, die in Erziehungsfragen unangebracht sind.

Es ist leicht zu verstehen, warum sich die GRÜNEN die radikalen Reformpläne der Alternativschultheoretiker ohne sorgfältige Prüfung zu eigen gemacht haben. Die grünen Pädagogen stützen sich ausschließlich auf das alternativpädagogische Schrifttum. Sie halten die anspruchsvolle Alternativschultheorie unkritisch für eine Schilderung der Alternativschulpraxis. Die alternativpädagogische Literatur erwähnt die Mängel der Alternativschulen allenfalls am Rande. In der Regel findet man dort nur begeisterte Berichte über die repressionsfreie, konfliktarme, selbstregulierte erzieherische Idylle an den Alternativschulen. Von den Ideen der Alternativpädagogik ist manches für die Schulreform brauchbar und für die Theoriebildung anregend. Vieles ist aber auch nur utopischer pädagogischer Kitsch. Es ist auf dem Schreibtisch von Erziehungstheoretikern entstanden und mehr Programm als Praxis. Wie alles „Gerede“ und „Geschreibe“ hat es allein auf Grund seines Vorhandenseins Überzeugungskraft: „Das Geredete als solches zieht weitere Kreise und übernimmt autoritativen Charakter. Die Sache ist so, weil man es sagt“ (HEIDEGGER, Sein und Zeit, § 35; 1963, S. 168). Durch das *unbedingte Vertrauen auf die alternativpädagogischen Autoritäten* geht das Unterscheidungsvermögen der grünen Schultheoretiker verloren. Sie halten alles für machbar, was in der Alternativpädagogik für möglich ausgegeben wird. SCHELSKYs (1961, S. 22) Warnung vor dem übersteigerten erziehungstheoretischen Optimismus und vor wirklichkeitsfremden pädagogischen Argumenten gilt deshalb auch für die GRÜNEN: „Die Gefahr, sich mit moralisch höchst anererkennungswerten und für den Akt des Lehrens vielleicht unentbehrlichen Sollensvorstellungen und Emotionen über das organisatorisch Erreichbare und Zweckmäßige hinwegzutäuschen, ist nirgends größer als in der Pädagogik, und gerade heute in Deutschland.“

Die Verantwortung dafür, daß weiterhin unrealistische alternativpädagogische Argumente vorgebracht werden, liegt aber nicht nur bei den GRÜNEN. Die Hauptverantwortung tragen die Alternativpädagogiker, die ungeachtet der ernüchternden Praxiserfahrungen in den Alternativschulen weiterhin ihre radikalen Erziehungsgrundsätze verkünden. In Wirklichkeit haben sich die Alternativschulen in vielem der vorher scharf kritisierten Arbeitsweise der staatlichen Schulen angeglichen. Inzwischen gibt es dort wieder geregelten Unterricht, Leistungsdifferenzierungen, Teilnahmepflicht, die Hochschätzung von Ordnung, Disziplin und Fleiß usw. (vgl. KEESE-PHILPPS 1986). In der Praxis haben sich zahlreiche Alternativschulen also von ihren hochfliegenden theoretischen Idealen zurückgezogen. Das bedeutet jedoch nicht, daß man die Theorie mit Hilfe der praktischen Erfahrungen überarbeitet und wirklichkeitsgerechter gemacht hätte. Das Gegenteil scheint der Fall zu sein: Je größer die Zugeständnisse an die unvermeidlichen Widrigkeiten der Praxis sind, desto unbeirrter wird an der ursprünglichen Lehre festgehalten. So kommt es, daß die nach wie vor vorhandene „Thesen-Radikalität“ der Alternativschultheorie mit einer „vergleichsweise regressiven pädagogischen Praxis“ im alternativen Unterricht einhergeht (vgl. JÜRGENSMEIER 1986a, S. 20f.).

Es gibt zwei Gründe, warum die Alternativschultheorie nie anhand praktischer Erfahrungen abgeändert worden ist. Der erste Grund ist die „*Mißachtung von Analysewissen*“, die in Praktischen Pädagogiken oft zu beobachten ist (vgl. TENORTH 1987, S. 711). Das vorhandene empirische Wissen über die Wirksamkeit bzw. Wirkungslosigkeit und über die schädlichen Nebenwirkungen bestimmter Arten der Erziehung wird von vielen Pädagogen zugunsten hochfliegender Ideale außer acht gelassen: „Es fehlt die nüchterne erziehungswissenschaftliche Analyse des Befundes, daß die großen pädagogischen Anstrengungen doch so wenig von dem bewirkt haben, was die Pädagogen seit der Aufklärung immer wieder versprechen“ (TENORTH 1988, S. 115). Auch von den grünen Pädagogen werden Spekulationen und Wunschträume über die Erziehung verbreitet, die mit der Wirklichkeit manchmal wenig zu tun haben. Dafür ist hauptsächlich der Glaube verantwortlich, daß die Praxis der alternativen Theorie einfach nicht widersprechen kann. Tut sie es dennoch, liegt das nicht an der fehlerhaften Theorie, sondern an den ungünstigen „gesellschaftlichen Bedingungen“, die den Erfolg der Theorie in der Praxis verhindern. Durch diese Behauptung werden die pädagogischen Argumente der empirischen Prüfung entzogen. Sie werden zu Glaubensgrundsätzen erhoben, die für ihre Anhänger über jeden Zweifel erhaben sind.

Der zweite Grund für das unbeirrte Festhalten an der Alternativpädagogik hängt mit dem unerschütterlichen Glauben an die Richtigkeit ihrer Erziehungsgrundsätze zusammen. Der Mensch neigt mitunter dazu, sich in seinem Denken stärker von Gefühlen als von sachlichen Gesichtspunkten leiten zu lassen:

„Vorzugsweise wird der menschliche Geist von Dem, was plötzlich das Gemüth ergreift und erschüttert, wovon die Phantasie erfüllt wird, angesprochen ... Hat der menschliche Verstand einmal an Etwas Gefallen gefunden (es sei nun, weil er es einmal so glaubt und angenommen hat, oder weil es ihm Vergnügen macht), so zieht er alles Uebrige mit Gewalt hinein, damit zusammenzustimmen. Und wenn auch für das Gegenteil weit bessere Beweise sich anbieten, so übersieht er sie oder verkennt ihren Werth, oder schafft sie durch Spitzfindigkeiten bei Seite, nicht ohne die größten, schädlichsten Vorurtheile; Alles, um nur die Autorität seiner ersten Annahme ungeschmälert zu erhalten“ (BACON, *Novum Organum* I, 47 und 46; 1990, S. 34f.).

Auch die Anziehungskraft, die die Alternativpädagogik auf die grünen Schulprogrammatiker hat, geht nicht zuletzt auf ihren *Gefühlswert* zurück. Mit ihren antiinstitutionellen

und antitraditionellen Affekten, der Feindschaft gegen die „entwicklungshemmende“ Erziehung und der Betonung der „Freiwilligkeit des Lernens“, der „Selbstbestimmung des Schülers“ und der „Verbindung von Leben und Lernen“ spricht die Alternativpädagogik die weltanschaulichen Überzeugungen und Idealvorstellungen der GRÜNEN an. Sie ruft starke Gefühle hervor und beflügelt die Phantasie. Dadurch wird die Bereitschaft gemindert, über die Angemessenheit der alternativen Erziehungstheorie nachzudenken. Ihre Behauptungen werden schon deshalb für richtig gehalten, weil sie eine positive Gefühlslage hervorrufen (vgl. allgemein FITZGIBBONS 1981, S. 96). Selbst offenkundige Übertreibungen und utopische Träumereien werden unbesehen für bare Münze genommen, wenn sie den links-alternativen Gefühlsbedürfnissen entgegenkommen. Über die Qualität des Arguments in der Pädagogik der GRÜNEN entscheiden weniger seine theoretische Solidität und empirische Bestätigung, sondern die Frage, ob es der Vorliebe für unkonventionelle Ideen und dem Hang zu radikalen Forderungen gerecht wird.

4. Die Pädagogik der GRÜNEN als erziehungstheoretisches Argumentationsgefüge

Ein vollständiges pädagogisches Argumentationsgefüge, mit dem die Forderung nach Reformen in der Erziehung gerechtfertigt wird, besteht aus den folgenden Teilen (nach PASCHEN 1986 und 1988): (1) aus der Behauptung, daß ein Defizit bereits eingetreten ist oder eintreten droht; (2) aus der Behauptung, daß eine bestimmte Art der Erziehung dieses Defizit verursacht hat; (3) aus der Behauptung, daß eine andere Art der Erziehung das Defizit vermeiden oder wiedergutmachen kann; (4) aus der Behauptung, daß die empfohlene neue Art der Erziehung allen anderen Arten der Erziehung überlegen ist; und (5) aus der Schlußfolgerung, daß zur Vermeidung oder Wiedergutmachung des von der kritisierten Art der Erziehung verursachten Defizits die empfohlene neue Art der Erziehung notwendig, möglich und angemessen ist. Damit ein pädagogisches Argumentationsgefüge als solide angesehen werden kann, müssen für die Behauptungen empirische und normative Begründungen gegeben werden. Diese Begründungen müssen zuverlässige Erfahrungsdaten und nachvollziehbare moralische Erwägungen enthalten, die die erziehungstheoretischen Argumente plausibel erscheinen lassen.

Nur wenige Erziehungslehren entsprechen den Anforderungen an ein vollständiges pädagogisches Argumentationsgefüge in allen Punkten. Die meisten sind mehr oder weniger lückenhaft. Die Argumentationsziele, Argumentationsschritte und Schlußfolgerungen sind teilweise unklar oder zweifelhaft. In vielen Praktischen Pädagogiken sind die deskriptiven und normativen Begründungen für die Behauptungen unzureichend. Drei Schwächen sind vermutlich am weitesten verbreitet: (1) daß Einwände und Gegenargumente nicht berücksichtigt werden; (2) daß zu wenig über die Bedingungen und Folgen der Verwirklichung der eigenen Vorschläge nachgedacht wird; und (3) daß die Frage vernachlässigt wird, ob die gesetzten Erziehungsziele nicht auch oder sogar besser mit anderen als den vorgeschlagenen Mitteln erreicht werden können (nach WIGGER 1988, S. 430f.).

Auch die Pädagogik der GRÜNEN ist ein erziehungstheoretisches Argumentationsgefüge. Deshalb kann sie daraufhin überprüft werden, inwieweit sie den allgemeinen Anforderungen an die Vollständigkeit und Solidität von pädagogischen Argumentationsgefügen entspricht. Zu diesem Zweck kann auch die Analyse des Sprachgebrauchs und der pädagogischen Argumente der GRÜNEN herangezogen werden.

Die beschriebenen vier Behauptungen in Praktischen Pädagogiken haben auch in der

Pädagogik der GRÜNEN zentrale Bedeutung. Die GRÜNEN behaupten erstens, daß es ein schwerwiegendes Defizit gibt. Es besteht zum einen darin, daß Kinder und Jugendliche ein unglückliches und von vielen ungünstigen Einflüssen gefährdetes Leben führen. Zum anderen würden sie nicht auf die Herausforderungen der Zukunft vorbereitet, sondern zu fügsamen Untertanen gemacht. Zweitens wird behauptet, daß diese Mißstände hauptsächlich von der herkömmlichen Erziehung in den Schulen verursacht werden. Die dritte Behauptung ist, daß die Alternativschulerziehung die Mißstände ausgleichen kann oder sie gar nicht erst entstehen läßt. Viertens wird behauptet, daß die Alternativschulerziehung allen anderen Arten der Schulerziehung überlegen ist. Aus diesen vier Behauptungen wird fünftens die Schlußfolgerung gezogen, daß zur Verbesserung der Lage die Alternativschulerziehung notwendig, möglich und angemessen ist.

Für die Beurteilung der Schlußfolgerung ist entscheidend, wie gut ihre vier Prämissen begründet sind. Es muß festgestellt werden, ob die Behauptungen durch zuverlässige Erfahrungsdaten gestützt werden können. Hier liegt das größte Problem in der Pädagogik der GRÜNEN: Sofern überhaupt empirische Studien über die Alternativschulerziehung vorliegen, scheinen sie eher *gegen* als *für* ihre Wirksamkeit zu sprechen (vgl. z.B. GÜNTHER 1989). Es kann jedenfalls keine Rede davon sein, daß sich ihre Erziehungsgrundsätze in der Praxis bewährt haben und daß sie allen anderen Arten der Erziehung überlegen ist. Es ist nicht einmal sicher, ob die alternativpädagogischen Erziehungsratschläge überhaupt verwirklicht werden können. Weil ihr die Begründung ihrer Behauptungen fehlt, verliert die Pädagogik der GRÜNEN viel an Glaubwürdigkeit. Eine Zeitlang können eindrucksvolle Schlagwörter, radikale Reformforderungen und romantische Schilderungen der Alternativschulidylle über fehlende Praxisbewährung hinwegtäuschen. Auf Dauer werden die grünen Schulprogrammatiker aber erkennen müssen, daß weite Teile ihrer Erziehungstheorie empirisch nicht zu erhärten, gedanklich angreifbar und zur Anleitung des erzieherischen Handelns unbrauchbar sind.

Das liegt nicht zuletzt daran, daß die grünen Pädagogen bisher die zentrale Frage der Beziehung von Zielen und Mitteln in der Erziehung (vgl. BREZINKA 1981a) weitgehend unbeachtet gelassen haben. Wie jede andere Erziehung ist auch die alternative Schulerziehung ein *Mittel*, um Erziehungsziele zu erreichen. Erziehungsziele sind psychische Dispositionen oder Erlebnis- und Verhaltensbereitschaften, die der Edukand erwerben soll. Die grünen Pädagogen haben dem Schulunterricht die folgenden Erziehungsziele gesetzt: ökologisches Bewußtsein und Friedensfähigkeit, Autonomie und Solidarität, Kreativität, Spontaneität, die Fähigkeit zum ganzheitlichen Denken usw. Das sind hochabstrakte und -komplexe Dispositionen bzw. Dispositionsgefüge. Es ist bisher kaum bekannt, welche Erziehungsmittel zur Verwirklichung dieser ehrgeizigen Erziehungsziele geeignet sind.

In der Pädagogik der GRÜNEN wird das Hauptproblem umgangen, ob der alternative Schulunterricht tatsächlich ein brauchbares Mittel für die Erreichung der angestrebten Erziehungsziele ist. Stattdessen spekulieren die grünen Erziehungstheoretiker über das selbstregulierte, bedürfnisorientierte Lernen in Freiheit und hoffen, daß sich der erwünschte Soll-Zustand der Persönlichkeit des Schülers von selbst einstellt. Das Erziehungsmittel Alternativschulunterricht ist zum Selbstzweck geworden. Er wird um seiner selbst willen befürwortet, nicht weil er ein geeignetes Erziehungsmittel wäre. An seiner Brauchbarkeit läßt sich aber mit guten Gründen zweifeln. Es ist sogar anzunehmen, daß er den ursprünglichen Absichten zuwiderlaufende Auswirkungen hat. Auf der anderen Seite ist nicht auszuschließen, daß die Anwendung bestimmter traditioneller Erziehungs-

mittel und Unterrichtsarten bei der Verwirklichung der angestrebten Erziehungsziele erfolgreicher ist. Sie von vornherein zurückzuweisen ist daher ebenso unangebracht wie das unbedingte Vertrauen auf den Alternativschulunterricht. Über die Brauchbarkeit eines Erziehungsmittels entscheiden nicht seine Neuartigkeit und sein Gefühlswert, sondern seine Wirksamkeit.

Zusammenfassend kann man sagen, daß die Pädagogik der GRÜNEN ein unvollständiges erziehungstheoretisches Argumentationsgefüge ist. Sie wird den Qualitätsanforderungen nur ungenügend gerecht, die an Erziehungstheorien aus der Klasse der Praktischen Pädagogiken zu richten sind: sprachliche und gedankliche Klarheit, argumentative Vollständigkeit, Berücksichtigung des Tatsachenwissens über die Erziehung usw. Dieses Urteil bezieht sich allerdings nur auf die erziehungstheoretischen Annahmen und Überzeugungen der GRÜNEN. Wenn man die Texte unter dem Gesichtspunkt der politischen Werbung liest (zu deren Merkmalen UHL 1990b), muß man andere Maßstäbe anlegen. Es wäre unangebracht, von der politischen Werbung allgemein überzeugende pädagogische Erörterungen und nüchterne Analysen des erzieherisch Machbaren zu verlangen. Die politische Werbung appelliert vor allem an die Gefühle, Wünsche und Hoffnungen der Menschen. Sie soll neue Anhänger gewinnen und die alten bestärken. Zu diesem Zweck sind auch solche sprachlichen Kunstgriffe und gedanklichen Übertreibungen üblich und vielleicht sogar unumgänglich, die in anderem Zusammenhang unangebracht wären.

Auf der anderen Seite ist die Pädagogik der GRÜNEN aber nicht nur ein Mittel der politischen Werbung. Sie ist ein in sich verhältnismäßig geschlossenes Argumentationsgefüge, das erklärtermaßen als Grundlage für die Reform der Erziehung und des Schulwesens dienen soll. Aus diesem Grund kann sie auch mit den Maßstäben gemessen werden, die im allgemeinen für die Einschätzung der Qualität einer Erziehungslehre herangezogen werden.

Durch ihre theoretische Unvollständigkeit büßt die Pädagogik der GRÜNEN an Solidität ein. Das ist bedauerlich. Sie enthält trotz ihrer Schwächen gute Ideen, wie der Schulunterricht verbessert werden könnte. Wegen dieser guten Ideen wäre die „realistische Wende“ in der Pädagogik der GRÜNEN wünschenswert, die innerparteilich seit einiger Zeit gefordert wird. Sie könnte dafür sorgen, daß die GRÜNEN den wirklichkeitsfernen erziehungstheoretischen Ballast über Bord werfen und wirklichkeitsnähere Erziehungstheorien formuliert werden.

Literatur

- ADORNO, TH.W.: Jargon der Eigentlichkeit. Zur deutschen Ideologie. Frankfurt am Main 1965.
- ALISCH, C.: Mit falscher Feder. Untersuchung zur Fachsprache in musikpädagogischen Veröffentlichungen. (Europäische Hochschulschriften, Reihe XI: Pädagogik. Bd. 338). Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris 1987.
- ANDRESKI, ST.: Die Hexenmeister der Sozialwissenschaften. Mißbrauch, Mode und Manipulation einer Wissenschaft. München 1977.
- Arbeitsgemeinschaft freie Schule / DIE GRÜNEN, Landesverband Bayern (Hrsg.): Zukunftsorientierte Bildungspolitik. Dokumentation des 2. Regensburger Kongress[es] vom 17.–19. Juni 1983: Freie Schule – eine notwendige Alternative zum herkömmlichen Schulsystem. Trait-sching/München 1983.
- BACON, F.: Neues Organ der Wissenschaften (1620). Übersetzt und herausgegeben von A.TH. BRÜCK. Unveränderter Nachdruck der Ausgabe Leipzig 1830, Darmstadt 1990.
- BERGSDORF, W.: Politik und Sprache. München/Wien 1978.

- BERNHARD, A.: DIE GRÜNEN – eine bildungspolitische Alternative? Zur Kritik der Grundlagen und Ansatzpunkte grün-alternativer Bildungspolitik. In: BERNHARD, A./SINHART-PALLIN, D. (Hrsg.): Bildung für Emanzipation und Leben. Weinheim 1989, S. 49–64.
- BEST, E.: Common Confusions in Educational Theory. In: ARCHAMBAULT, R.D. (Hrsg.): Philosophical Analysis and Education. London/New York: Routledge & Keagan Paul / The Humanities Press 1965, S. 39–56.
- BÖHR, CH.: Spätfolgen des Utopismus. Politik auf den Spuren des Alltäglichen. In: Die politische Meinung 33 (1988), H. 240, S. 11–16.
- BREZINKA, W.: Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. München/Basel ⁴1978.
- BREZINKA, W.: Die Pädagogik der Neuen Linken. Analyse und Kritik. 6., verbesserte Auflage, München/Basel 1981.
- BREZINKA, W.: Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft. München/Basel ²1981 (a).
- BREZINKA, W.: Tüchtigkeit. Analyse und Bewertung eines Erziehungszieles. München/Basel 1987.
- BREZINKA, W.: Aufklärung über Erziehungstheorien. Beiträge zur Kritik der Pädagogik. (Gesammelte Schriften. Bd. 1). München/Basel 1989.
- BREZINKA, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. (Gesammelte Schriften. Bd. 4). München/Basel ²1990.
- BREZINKA, W.: Werterziehung? Problematik und Möglichkeiten. In: Pädagogische Rundschau 44 (1990), S. 371–394 (a).
- BUROW, B.: Legitimationsprobleme in der Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen Argumentationen, Teil I: Ist erziehungswissenschaftliches Argumentieren legitimierbar? – Auf der Suche nach einem Ausweg aus der Krise. Diss., Heidelberg 1978.
- BUSCHE, J.: Die Unterseite der Oberfläche. Das „Tagebuch“ des Grünen-Ministers Joseph Fischer. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 65/12 D vom 18. März 1987, S. 12.
- DEWEY, J.: Erfahrung und Erziehung (1938). In: DEWEY, J.: Psychologische Grundfragen der Erziehung. Der Mensch und sein Verhalten. Erfahrung und Erziehung. Eingeleitet und herausgegeben von W. CORRELL. München/Basel 1974, S. 247–296.
- DICK, L.v./KEESE-PHILIPPS, H./PREUSS-LAUSITZ, U. (Hrsg.): Ideen für grüne Bildungspolitik. Weinheim/Basel 1986.
- DIECKMANN, W.: Information oder Überredung. Zum Wortgebrauch der politischen Werbung in Deutschland seit der Französischen Revolution. (Marburger Beiträge zur Germanistik. Bd. 8). Marburg 1964.
- DIECKMANN, W.: Sprache in der Politik. Einführung in die Pragmatik und Semantik der politischen Sprache. Heidelberg 1969.
- Dokumentation grün-alternative Bildungspolitik. Wahlprogramme, Initiativen, Grundsatzpapiere von den Landesverbänden der Partei Die Grünen und von der Alternativen Liste Berlin. Zusammengestellt von U. PREUSS-LAUSITZ. Photomechanisch vervielfältigte Dokumentensammlung, Berlin 1983.
- FITZGIBBONS, R.E.: Making Educational Decisions. An Introduction to Philosophy of Education. New York/San Diego/Chicago/San Francisco/Atlanta/London/Sydney/Toronto: Harcourt Brace Jovanovich 1981.
- FRANZKE, R./MUTSCELLER, E./HORST, H./BOTZUM, K.: Ökologie und Schule. Überlegungen zu einer ökologischen Bildungskonzeption. In: DIE GRÜNEN, Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung 1987, S. 22–32.
- GOBBO, F.: La conversazione come metafora dell'educazione. Il discorso pedagogico di Israel Scheffler. Verona: Morelli 1990.
- DIE GRÜNEN. (CSU/Junge Union Bayern: Dokumentation für junge Leute. Neuauflage 12/87). München ²1987 (hier zit. als Die-Grünen-Dokumentation 1987).
- DIE GRÜNEN (Hrsg.): Das Bundesprogramm. Bonn o.J.
- DIE GRÜNEN, Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung (Hrsg.): Doof geboren ist keine/r ... Debatte um Grüne Bildungspolitik. Bonn 1987.
- DIE GRÜNEN Baden-Württemberg (Hrsg.): Programm zur Landtagswahl 1984. Stuttgart o.J.

- DIE GRÜNEN Baden-Württemberg, Landesarbeitskreis Schule (Hrsg.): Ökologie und Lernen. Plädoyer für eine ökologisch begründete Schulreform. Stuttgart o.J. (1986).
- DIE GRÜNEN Bayern (Hrsg.): DIE GRÜNEN ... und in Bayern rührt sich was! Programm zur Landtagswahl 1990. München o.J.
- DIE GRÜNEN, Landesverband Hamburg / Grün-Alternative-Liste (Hrsg.): Wahlprogramm '86: Kultur und Emanzipation. Schule und berufliche Bildung – Hochschule – Kultur und Gesellschaft – Für eine Vielfalt der Liebe. Hamburg 1986.
- DIE GRÜNEN im niedersächsischen Landtag (Hrsg.): Schule der Zukunft. Vielfalt statt Einfalt. Hannover o.J. (1986).
- DIE GRÜNEN, Landesverband Niedersachsen: Art. 23 GG – Kein Anschluß unter dieser Nummer. Faltblatt, Hannover o.J. (1990).
- DIE GRÜNEN Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): NRW braucht Bewegung. Programm zur Landtagswahl 1990. Düsseldorf o.J.
- DIE GRÜNEN Nordrhein-Westfalen, Landesarbeitsgemeinschaft Schule: Schulen wetteifern! In: Dokumentation grün-alternativer Bildungspolitik 1983, Dok. 16, mit eigener Seitenzählung.
- GRÜNERT, H.: Sprache und Politik. Untersuchungen zum Sprachgebrauch der ‚Paulskirche‘. (Studia Linguistica Germanica. Bd. 10). Berlin/New York 1974.
- GÜNTHER, H.: Kompetenzvermittlung durch Erziehung – Kritische Befunde zum „offenen Lernen“. In: MITTELSTRASS, J. (Hrsg.): Kongreß Junge Wissenschaft und Kultur: Wohin geht die Sprache? Wirklichkeit – Kommunikation – Kompetenz. (Veröffentlichungen der Hanns-Martin-Schleyer-Stiftung. Bd. 28). Essen 1989, S. 318–325.
- HEIDEGGER, M.: Sein und Zeit. Tübingen ¹⁰1963.
- HENSCHIED, E.: Erledigte Fälle. Bilder deutscher Menschen. Frankfurt am Main 1986.
- HENSCHIED, E./LIEROW, C./MALETZKE, E./POTH, CH.: Dummdeutsch. Ein satirisch-polemische Wörterbuch. Frankfurt am Main 1985.
- ILIEN, A.: Bildung als Selbstregulierung – Selbstregulierung als Bildung. In: JÜRGENSMEIER 1986, S. 129–163.
- JÜRGENS-PIEPER, R./PIEPER, W./TATZ, J.: Eine Schule für alle. Herausgegeben von den GRÜNEN, Landesverband Niedersachsen, Landesarbeitsgemeinschaft Schule. Hannover ²1986.
- JÜRGENSMEIER, H.G. (Hrsg.): Alternative Bildung? Rückfragen an die alternative Pädagogik. (Erziehung: Utopie und Erfahrung. Bd. 4). Hannover 1986.
- JÜRGENSMEIER, H.G.: Alternative Bildung? Überblick über eine Diskussion. In: JÜRGENSMEIER 1986, S. 11–25 (a).
- KAINZ, F.: Über die Sprachverführung des Denkens. (Erfahrung und Denken. Bd. 38). Berlin 1972.
- KEESE-PHILIPPS, H.: Alternativschulen – Grüne Schulen? In: DICK/KEESE-PHILIPPS/PREUSS-LAUTSITZ 1986, S. 73–87.
- Klasse, Körper, Kopfarbeit. Lexikon linker Gemeinplätze. Bearbeitet von H. BOEHNCKE und H. STUBENRAUCH. Reinbek bei Hamburg 1983.
- KOMISAR, B.P./McCLELLAN, J.E.: The Logic of Slogans. In: SMITH, B.O./ENNIS, R.H. (Hrsg.): Language and Concepts in Education. Chicago: Rand McNally ³1965, S. 195–215.-
- KÜNZLI, R.: Zu Ort und Leistung der Metapher im pädagogischen Verständigungsprozeß. In: PETERSEN, J. (Hrsg.): Unterricht: Sprache zwischen den Generationen (Festschrift PRIESEMANN). Kiel 1985, S. 355–372.
- KUHN, F.: Überlegungen zur politischen Sprache der Alternativbewegung. In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht 14 (1983), S. 61–79.
- MEYER, TH.: Der unverhoffte Fundamentalismus. Beobachtungen in der Bundesrepublik. In: MEYER, TH. (Hrsg.): Fundamentalismus in der modernen Welt. Die Internationale der Unvernunft. (edition suhrkamp. Bd. 1526). Frankfurt am Main 1989, S. 263–286.
- MÜLLER, R.: Die sozialgestaltende Kraft der Freiheit. Aufgaben und Grenzen Grüner Bildungspolitik. In: Arbeitsgemeinschaft freie Schule/DIE GRÜNEN, Landesverband Bayern 1983, S. 20–22.
- PASCHEN, H.: Kind(heit) als pädagogisches Argument. In: Bildung und Erziehung 39 (1986), S. 165–181.
- PASCHEN, H.: Das Hänschen-Argument. Zur Analyse und Evaluation pädagogischen Argumentierens. Wien/Köln/Graz 1988.
- POPPER, K.R.: Gegen die großen Worte (Ein Brief, der ursprünglich nicht zur Veröffentlichung be-

- stimmt war). In: POPPER, K.R.: Auf der Suche nach einer besseren Welt. Vorträge und Aufsätze aus dreißig Jahren. München/Zürich 1984, S. 99–113.
- POPPER, K.R.: Die Erkenntnistheorie und das Problem des Friedens. In: KELLER, H. (Hrsg.): Denken über die Zukunft. Ein Symposium mit Hoimar von Ditfurth, Irenäus Eibl-Eibesfeldt, Hans Jonas, Hannes Keller, Hansjürg Mey, Eduart Pestel, Karl Popper, Walther Ch. Zimmerli. Zürich: Ringier 1986, S. 191–199.
- PREUSS-LAUSITZ, U./ZIMMERMANN, P.: Alternativschulen und grüne Bildungspolitik. In: ROLOFF, H.-G./HANSEN, G./KLEMM, K./TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele, Perspektiven, Bd. 3. Weinheim/Basel 1984, S. 204–224.
- PRIESEMANN, G.: Vorwort des Herausgebers. In: SCHEFFLER 1971, S. 7–11.
- QUIS, J.M.: Entfaltungsraum statt Lernfabrik. Für eine neue Schulkultur. In: Schulintern. Informationen für Lehrer in Baden-Württemberg 1990, H. 6, S. 12f.
- REBOUL, O.: Le langage de l'éducation. Analyse du discours pédagogique. (L'éducateur. Bd. 90). Paris: Presses Universitaires de France 1984.
- REISSMANN, J.: Pseudoprogressivität und insulare Pädagogik. Verständigungsschwierigkeiten an der Glocksee-Schule. (Erziehung: Utopie und Erfahrung. Bd. 5). Hannover 1985.
- RICHTER, H.E.: Freiheit oder Sozialismus? In: FETSCHER, I./RICHTER, H.E. (Hrsg.): Worte machen keine Politik. Beiträge zu einem Kampf um politische Begriffe. Reinbek bei Hamburg 1976, S. 9–18.
- SCHEFFLER, I.: Die Sprache der Erziehung. (Sprache und Lernen. Bd. 14). Düsseldorf 1971.
- SCHELSKY, H.: Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform. Heidelberg 1961.
- SCHUEERL, H.: Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken. In: Zeitschrift für Pädagogik 5 (1959), S. 211–223.
- STEINER, F.-J.: Grüne Bildungspolitik: alles von einem Autor? In: päd. extra (1983), H. 12, S. 5.
- TENORTH, H.-E.: Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918–1945. Probleme, Analysen und politisch-pädagogische Perspektiven. (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 28). Köln/Wien 1985.
- TENORTH, H.-E.: Dogmatik als Wissenschaft – Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In: BAECKER, D./MARKOWITZ, J./STICHWEH, R./TYRELL, H./WILLKE, H. (Hrsg.): Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main 1987, S. 694–719.
- TENORTH, H.-E.: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim/München 1988.
- UHL, S.: Politische Sprache und politischer Moralismus am Beispiel der GRÜNEN. In: Wohin geht die Sprache? Wirklichkeit – Kommunikation – Kompetenz. Forschungsergebnisse im Überblick. Ein Almanach junger Kulturwissenschaftler. 4. Kongreß „Junge Wissenschaft und Kultur“, Essen, 24.–26. Mai 1988. Köln 1988, S. 148/149.
- UHL, S.: Die Schulpolitik der GRÜNEN. In: HUTTNER, K. (Hrsg.): Die Politik der Grünen – Anspruch, Illusion, Wirklichkeit. o.O. (München) 1988, S. 101–127 (a).
- UHL, S.: Rückwärts aus der Sackgasse. Die GRÜNEN zwischen dogmatischem Feminismus und Mütterpolitik. In: Die politische Meinung 34 (1989), H. 242, S. 77–83.
- UHL, S.: Die Pädagogik der Grünen. Vom Menschenbild zur Familien- und Schulpolitik. (Studien zur Erziehungswissenschaft. Hrsg. von WOLFGANG BREZINKA. Bd. 8). München/Basel 1990.
- UHL, S.: Die Pädagogik der Grünen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Erziehung und Unterricht 140 (1990), S. 347–361 (a).
- UHL, S.: Politische Sprache und politischer Moralismus am Beispiel der Familien-, Erziehungs- und Schulprogramme der GRÜNEN. In: ibw-journal, Zeitschrift des Deutschen Instituts für Bildung und Wissen 28 (1990), H. 7, S. 3–6 und 8–21 (b).
- Wahlprogramm der GRÜNEN Saar für die Landtagswahlen im Januar 1990 – beschlossen auf der Landesdelegiertenkonferenz am 28. Oktober 1989 in Mimbach. Manuskript, o.O. o.J.
- WIGGER, L.: Tradition als pädagogisches Argument. Beispiele aus dem Bielefelder Katalog pädagogischer Argumente. In: Bildung und Erziehung 41 (1988), S. 427–444.
- ZEIDLER, K.: Die Wiederentdeckung der Grenze. Beiträge zur Formgebung der werdenden Schule (1926). (Documenta Paedagogica, Bd. 4). Hildesheim/New York 1985.

ZIMMER, D.E.: Redens Arten. Über Trends und Tollheiten im neudeutschen Sprachgebrauch. Zürich 1986.

ZIMMERMANN, H.D.: Die politische Rede. Der Sprachgebrauch Bonner Politiker. (Sprache und Literatur. Bd. 59). Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz ²1972.

Anschrift des Autors

Dr. Siegfried Uhl M.A., Universität Konstanz, Sozialwissenschaftliche Fakultät, Fachgruppe Erziehungswissenschaft, Postfach 55 60, D-7750 Konstanz.